

УДК. 821.161.2:373.5.016 (07)

Л. Д. Полухович (Горбачевська)

**«ПЛЕКАННЯ ЧИТАЧА», АБО ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ
ЛІТЕРАТУРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ У МЕТОДИЧНІЙ СПАДЩИНІ
БОРИСА СТЕПАНИШИНА**

У статті здійснюється спроба осмислення методичної спадщини Бориса Степанишина під кутом компетентнісного підходу до однієї з ключових проблем сучасної методики літератури та шкільної практики – формування кваліфікованого читача. Бачення Борисом Степанишиным механізмів сприйняття художнього твору учнем-читачем розглядається як таке, що співзвучне сучасним науковим підходам, які ґрунтуються на особливостях читачької діяльності як виду естетичної реценції.

Компетентність визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що містить не лише знання й уміння, а й позитивну настанову, тобто готовність діяти.

Автор виокремлює найважливіші читачькі уміння, які, на думку Бориса Степанишина, потрібно сформувати в учня-читача в процесі літературної освіти: уміння мислити художніми образами, розуміти метафоричну мову літературного твору, відчувати асоціативне багатство слова, сприймати умовність художньої форми, поетичний домисел, проникати в підтекст. Наголос робиться на баченні учнем своєрідності художнього сприймання, проблеми його реалізації у діалогічній взаємодії свідомості реципієнта й об'єктивних якостей художнього тексту.

Ключові слова: компетенції, компетентності, читачькі уміння, читачька діяльність, реципієнт, реценція, художній образ, художня форма, поетичний домисел, мова, література, художнє сприймання, діалогізм.

В статье осуществляется попытка осмысления методического наследия Бориса Степанишина под углом компетентностного подхода к одной из ключевых проблем современной методики литературы и школьной практики – формирование квалифицированного читателя. Видение Борисом Степанишиным механизмов восприятия художественного произведения учеником-читателем рассматривается как таковое, что созвучно современным научным подходам, которые основываются на особенностях читательской деятельности как вида эстетической реценции.

Квалифицированность определяется как приобретенная в процессе обучения интегрированная способность ученика, которая вмещает не только знания и умения, а и положительную установку, то есть готовность действовать.

Автор выделяет самые важные читательские умения, которые, по мнению Бориса Степанишина, нужно сформировать в ученика-читателя в процессе литературного образования: умение мыслить художественными образами, понимать метафорический язык литературного произведения, чувствовать ассоциативное богатство слова, воспринимать условность художественной формы, поэтический домисел, проникать в подтекст. Акцент делается на видении ученым своеобразности художественного восприятия, проблемы его реализации в диалогическом взаимодействии сознания реципиента и объективных качеств художественного текста.

Ключевые слова: компетенции, компетентности, читательские умения, читательская деятельность, реципиент, реценция, художественный образ, художественная форма, поэтический домисел, язык, литература, художественное восприятие, диалогизм.

The article is an attempt to comprehend methodological heritage of Borys Stepanyshyn anglewise the competence approach to one of the key problems of modern methods of literature and school practice – the formation of a skilled reader. Visions of Borys Stepanyshyn of mechanisms of perception of artistic works by pupil-reader is regarded as being consonant with modern scientific approaches that are based on the features of reading activity as a form of aesthetic reception. Competence is defined as acquired in learning integrated student's ability, with not only knowledge and skills but also positive guidance, that means willingness to act. The author distinguishes critical reading skills, which, according to Borys Stepanyshyn, you need to create a student-reader in the process of literary education: the ability to think by art images to understand metaphorical language of a literary work, feel associative richness of words taken convention art form, poetic speculation, and penetrate into implications. The emphasis is on originality of vision of scientist's perception, problems of its implementation in dialogic interaction of recipient consciousness and objective qualities of a literary text.

Keywords: competence, competency, reading skills, reading activities, recipient, reception, art image, art form, poetic speculation, language, literature, artistic perception, dialogism.

Народжуючись, людина автоматично не успадковує культуру. Успадковує потребу цінностей, інтуїцію, потенційні уміння пізнання й розуміння світу, який промовляє до неї й вимагає прочитання. Усвідомлюючи всю складність такої лектури, заклопотана проблемами власного існування, перемагаючи випадковості, фізичні незручності, вона пробирається через лабіринт явищ, асоціацій, намага-

ючись відчитати багатоманітний, неоднорідний і неоднозначний, дійсний і можливий водночас світ. Своєрідним способом такої лектури є читання художньої літератури, оскільки саме література завжди прагнула поєднати реальність та віртуальність.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими завданнями. З проблемою формування широкої читацької компетентності тісно пов'язана проблема читацького сприйняття художнього твору – складного і творчого процесу, який може бути визначений як усвідомлення твору при читанні та аналізі і передбачає особливу взаємодію автора і читача. Якщо науковий дискурс початку ХХ століття виявив цікавість до митця і творчості, то в другій половині століття його увага фокусується на рецепції і процесі сприймання твору мистецтва, оскільки виявилось, що реципієнт відіграє певну роль в естетичному досвіді та у формуванні остаточного вигляду твору, що він є значно активнішим, ніж це традиційно вважалося. Реципієнт не завжди, як це підмітив Фройд, є предметом, яким керує твір. Дуже часто він виступає суб'єктом, який відчуває і прагне, оскільки твір уможливорює для нього задоволення його прагнень. Створює можливість бути активним: відчувати, діяти, формувати світ, тобто ототожнюватися з героєм. Теза про активність реципієнта є поширеною в сучасній естетиці, а прерогативою психоаналізу є те, що всі психоаналітичні позиції погоджуються в тому, що реципієнт «як буття в собі» «не існує. З реципієнтом завжди корелюється твір [14, с. 318-319].

Спробою панорамного висвітлення основних теоретичних проблем, пов'язаних з дискурсом читача і читання, які сформувала літературно – критична думка ХХ століття, є праця Марії Зубрицької «Номо legends: читання» [3]. У полі уваги авторки ареали теоретичного пограниччя у дискурсі читання, що аналізується крізь призму філософії, етики й естетики, культурології, лінгвістики, риторики. Соціокультурний феномен читання розглядається на тлі динамічних змін, що сприяли пошукові практичного втілення розмаїтих форматів комунікування Читача з Текстом. Актуалізуючи проблему зменшення інтересу до книги, погоджуючись, що «сучасна література не збирає навколо себе соціально і культурно великих читацьких аудиторій», що «текстова культура ніби якось зняковіло принишкла перед яскраво-барвистою аудіовізуальною культурою», наголошує, що художня література ХХ сторіччя яскраво ілюструє мистецтво завойовування читача, адже попри загальне зниження читацької культури, ми маємо сприймати читання як подію, як «зустріч з іншим світом, який незалежно від своєї наближеності чи віддаленості від світу читача – так чи інакше доповнює його, збагачує, урізноманітнює і ушляхетнює, оскільки викликає стан творчої напруги» [7, с. 24-28; 328].

Аналіз досліджень та публікацій. Зазначимо, що проблема читання і читача останнім часом досить впевнено актуалізується і в науково-педагогічному дискурсі та рефлексіях учителів-словесників. Як правило, вона розглядається в контексті компетентісного підходу до навчання. У цій царині працюють С. Бондар, Л. Вознюк, Г. Голобородько, Л. В. Давидюк, О. Ісаєва [10], Г. Токмань [18] та ін. З позиції цих учених, компетентність – це не просто набір знань, умінь, навичок і особистісних якостей, а здатність використовувати їх в певній ситуації. Державний стандарт базової і повної середньої освіти містить поняття «компетенції» і «компетентності». Літературна компетентність виокремлена як предметна, складниками якої є емоційно-ціннісна, літературознавча, загальнокультурна, компаративна компетенції особистості [6].

А. Фасоля, намагаючись допомогти учителям-практикам розібратися в сутності компетентісного підходу, актуалізує становлення термінології, методології, методики компетентісно зорієнтованого навчання, звертає увагу на різнопрочитання терміна «компетентність», що, на його думку, зумовлене вибором одного з двох підходів, поширених у світовій практиці. Автор схильний думати, що вітчизняні вчені переважно співвідносять компетентність з поняттями, які означають позитивні якості особистості, актуальні для суспільства. Таким чином, компетентність, отже, визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що містить не лише знання, уміння, а й досвід, розуміння і потребу цінностей та позитивну настанову, тобто готовність діяти [19, с. 26-31]. А. Фасоля схиляється до синонімії понять «літературна компетентність» і «читацька компетентність» у ситуації, коли йдеться про читацьку предметну компетентність.

Нам імпонує розуміння компетентісних аспектів шкільної літературної освіти, запропоноване Т. Яценко, яка літературну компетентність репрезентує як інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. На її думку, субкомпонентностями цієї компетентності виступають такі, як загальнокультурна, комунікативна, читацька, ціннісно-світоглядна [20, с. 16-19].

Загальнокультурна компетентність передбачає розуміння художньої літератури як частини світової культури, емоційне сприйняття і глибоке осмислення літературних творів; усвідомлення соціокультурної значущості літератури в суспільстві, специфіки її як мистецтва слова; знання літературних творів, обов'язкових для вивчення, уявлення про найважливіші етапи розвитку навчального процесу, знання основних фактів життя і творчості видатних письменників; розуміння авторського задуму; здатність до самоосвіти у сфері літератури; формування читацької культури, яка передбачає засвоєння теоретико-культурних понять, розвиток потреби в самоосвіті, інформаційному самозабезпеченні, визначенні

необхідних джерел знань, включаючи роботу з книгою й іншими інформаційними джерелами (бібліотека, мережа інтернет).

Власне читацьку компетентність Т. Яценко визначає як здатність до творчого читання і осмислення літературного твору на особистісному рівні, наголошуючи на важливості самостійного читання всього твору, а не його фрагментів, сформованості власного кола читання. Учень виступає як читач, що здатний вступати в діалог з епохою і культурою, втіленими у художніх творах, здатний до співпереживання з персонажами літературних творів, розуміння мови художнього твору, вміння розрізняти стилі художніх текстів [20, с. 17].

О. Ісаєва як головне завдання вивчення літературних курсів у школі виокремлює формування власне широкої читацької компетенції учнів, розвиток їхніх духовно-ціннісних орієнтацій та естетичних потреб, виховання особистості, здатної поцінувати явища класичної і сучасної культури, одночасно констатує думку про зниження інтересу до літератури, загальне падіння читацької культури в суспільстві [10].

Частково особливості формування читацької (предметної) компетентності було розкрито у методичних дослідженнях читацької культури (Н. Волошина, О. Ісаєва, Т. Курдюмова та ін.), читацької кваліфікації (Є. Пасічник, Г. Токмань), читацького інтересу (В. Чертов), літературного розвитку (О. Богданова, Н. Молдавська, А. Сафонова, Г. Токмань та ін.). Читацька компетентність розглядається цими вченими як цілісна системна якість особистості читача художньої літератури і як здатність до естетичного діалогу з художнім твором на основі естетичної чутливості, творчих, художніх здібностей, читацького досвіду та літературознавчих знань. Відтак можна визначити складові читацької компетентності: когнітивний компонент, практичний (діяльнісний) компонент, емоційно-ціннісний (особистісний) компонент.

Формулювання цілей статті. Проблему компетентісного підходу в навчанні школярів порушував і Борис Степанишин. Велику увагу приділяв питанню «плекання читача», яке виділяв як одне з головних завдань, що стоять перед словесниками у системі літературної освіти: «Плекати кваліфікованого читача з аналітичним підходом до літературного твору і самостійним поцінуванням його змісту та форми. Прищеплювати йому звичку постійно читати» [17, с. 36]. Метою цієї статті і буде спроба аналізу розуміння цієї проблеми Борисом Степанишином.

Як і Євген Пасічник, Ніла Волошина, Борис Степанишин розглядав літературу в школі як не просто окремий навчальний предмет, а цілий комплекс особливих ефективних засобів, спрямованих на створення кращих умов для навчання і виховання підростаючих поколінь, підготовки їх до життя і праці, активної громадської діяльності [4]. Щоб здобути на уроках знання з історії і теорії літератури, літературної критики і персоналій письменників, а також умінь і навик стали повноправним компонентом літературної освіти, учень, на глибоке переконання Бориса Степанишина, «може (і повинен!) застосовувати їх на гуртку, музично-літературному вечорі, читацькій конференції, в бібліотеці, в дописах до газет і часописів, в куточках і музеях письменників, на годинах класного керівника, на класних і загальношкільних зборах тощо» [16, с. 68]. Основна форма «плекання читача» (вислів Б. Степанишина – уточнення наше – Л. П.) – урок, але неабияку роль відіграють і позаурочні форми навчання, оскільки у структурі шкільного курсу літератури читацька діяльність виступає як:

- зміст навчання;
- засіб навчання;
- мета навчання.

Оскільки в основу формування читацької компетентності покладено комунікативно-діалогічні прийоми, які враховують:

- здатність учнів вступати в діалог із автором твору, індивідуальний характер сприйняття художнього твору;
- розвиток емпатії;
- умінь моделювати комунікативну ситуацію між реципієнтом-учнем, автором та героями;
- здатність усвідомлювати специфіку художньої мови та індивідуального стилю письменника;
- здатність застосовувати прийоми драматизації та озвучування літературних творів, механізми самостійного пізнання художньої реальності тощо [15, с. 3], то зацентруємо увагу саме на цих аспектах досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою в осмисленні феноменів читання і розуміння літературних творів та вироблення власної методики вивчення літератури в школі для Бориса Степанишина стали поряд з працями В. Сухомлинського, М. Рибникової, Є. Ільїна, І. Синиці, наукові здобутки Л. Виготського, зокрема ті положення, які розкривають зміст, структуру і психологічні особливості читацької діяльності, ідеї психологічної теорії тексту. Неабияке значення для виокремлення компонентів читацької діяльності стосовно художньої літератури мали праці вченого-психолога, в яких розкрито структуру і психологічні механізми діяльності та описано психологічні процеси читання. Важливі орієнтири для створення нормативної моделі діяльності школярів з читання літературних

творів запозичено з праць, присвячених з'ясуванню розвивальних функцій навчання, адже усвідомлював, що «знання психології, зокрема вікової, відкриває нам цілий спектр людських емоцій. Без психологічних знань не збагнути вчителю нероздільності почуттів і дум автора, співпереживань виконавця його твору і слухача-учня» [17, с. 35].

Оскільки проблема формування кваліфікованого читача завжди була однією з найважливіших у методиці літератури і шкільній практиці, погляди Бориса Степанишина перегукуються з міркуваннями інших науковців, зокрема Євгена Пасічника. Традиційно до базових читацьких умінь зараховують здатність осмислено сприймати зміст твору, його художньо-естетичне багатство, відстежувати багатогранність художніх образів, усвідомлювати роль засобів реалізації авторського задуму. Однак великою мірою бачення Борисом Степанишином механізмів сприйняття художнього твору учнем-читачем суголосне підходам, які все переконливіше актуалізуються сучасною наукою. Так, згідно з засадами рецептивної естетики, аналіз літературного твору обов'язково повинен увібрати в себе не лише дослідження самого тексту, а й повноту читацької реакції. Одним із головних понять у концепції Вольфганга Ізера є лакуна, яка блокує читацьку стратегію сприйняття тексту. А тому робота із ліквідації текстових порожнин покладається на реципієнта, «який заповнюватиме прогалини на свій смак, вилучаючи багато інших можливостей; у процесі читання він робить власний вибір способу заповнення лакуни. І саме в акті цього вибору виявляється динаміка читання. Роблячи свій вибір, читач відкрито визнає невичерпність тексту, водночас це є та невичерпність, що спонукає його зробити власний вибір. Фактично текст у протилежному порядку вказує на суб'єктивні думки читача, що розкриваються під час інтерпретаційного процесу читання. З цього випливає, що будь-який текст є набагато ширшим, ніж конкретне його втілення в життя. Адже у процесі перечитування твору у реципієнта виникають враження, відмінні від тих, які були при первинному сприйнятті» [8, с. 354].

Відтак аналіз художніх творів залежить від творчого долучення до тексту його дослідника. Рівень відновлення світу тексту залежить від особистих здібностей окремого реципієнта. Усе ж головним чинником сприйняття є індивідуальні особливості тексту і читача та їхня співдія на межі зустрічі категорій «суб'єкт-об'єкт».

Наголосимо, що світ художніх творів, особливо поетичних, є чужим, ірреальним для учня, чужою, іншою є і мова – символічна, алегорична, метафорична. Розуміння цього світу залежить від ступеня володіння мовою. «Як навчити учнів правильно сприймати художнє слово і як сформувати з них сучасних читачів?» – запитує Борис Степанишин і тут же дошукується відповіді: «Подолати наївний реалістичний підхід, мислити образами, розуміти метафоричну мову літературного твору, функціональне значення художніх засобів, відчувати асоціативне багатство слова, сприймати умовність художньої форми, поетичний домисел» [17, с. 151]. Говорячи про сприйняття літературного твору, учений має на увазі його усвідомлення, розрізняючи при цьому сприйняття первинне і вторинне. Тобто йдеться про багатоплановість цього процесу, так як його складовими є безпосереднє емоційне переживання, досягнення логіки авторської думки, множинність художніх асоціацій. Сприймання спочатку виявляє себе у загальному враженні від почутого чи побаченого і лиш в процесі аналізу поглиблюється, набуває більш масштабного характеру. Особливу увагу Борис Степанишин приділяє єдності читання, сприймання й аналізу, оскільки «турбота про уникнення розриву між цими трьома аспектами має бути постійною, оскільки розрив першої ланки з другою чи другої – з третьою згубно позначиться на естетичному вихованні, не кажучи вже про літературну освіту» [16, с. 199]. Учений вважає, що художнє сприйняття формують як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники. До перших (суб'єктивних) належить попередній особистий емоційний досвід, обдарованість, фантазія, відтворююча уява, пам'ять, культурний досвід, адже «щоб повноцінно сприйняти літературні твори, треба розвивати свою уяву, образне мислення, оскільки при сприйнятті творів красного письменства головне – співпереживати із світом почуттів автора та його героїв і таким чином познати естетичної насолоди» [16, с. 233–234]. Об'єктивні чинники обумовлені культурною епохою, національною культурою, соціально-історичними умовами.

Художньому сприйняттю властива асоціативність – аналогії з життєвими та історичними ситуаціями, емоційними переживаннями, фактами художньої культури, «автор розраховує на здатність читача образно мислити на основі попереднього досвіду, завдяки чому він повинен увійти в світ письменника, злитися з його героями», одночасно цей світ «мимоволі впливає і на нього, читача» [16, с. 203]. Зазначимо, що психологи підкреслюють глобальне значення процесу сприйняття для життєдіяльності людини («життя та сприйняття невід'ємні»). Так, Л.Виготський зауважує, що читання становить собою складний процес, у якому домінуючу роль відіграють вищі психічні функції і, зокрема, мислення. Ступінь включення суб'єкта в читацьку діяльність можна вважати одним з основних показників розвитку мислення дитини. Читання, наголошує дослідник, вимагає більш глибокої і напруженої мисленнєвої діяльності, ніж розуміння особистістю усного висловлювання [3, с. 5–361].

За теорією діяльності О. М. Леонтьєва, найбільш повне і цілісне уявлення про читання дозволяє розглядати його як вид людської діяльності, що виконує специфічну функцію в житті кожної особистості.

У процесі читання як в психологічному акті людина відтворює світ у картинах. Проблема психічного у читацькій діяльності особистості розглядається як проблема формування в свідомості індивіда багатогранного образу світу [12, с.237]. Важливим у контексті проблеми індивідуального сприйняття художнього твору є твердження дослідника про неможливість виокремлення мислення від інших психічних процесів, що відбуваються, скажімо, під час вивчення розуміння твору. Суб'єктивний образ світу будується за допомогою всіх пізнавальних процесів. О.М. Леонтьєв стверджує, що будь-який актуальний вплив на читача вписується в образ світу, тобто в деяке «структурне ціле» [11, с. 231].

Оскільки сприйняття художнього твору у рефлексіях психологів, філософів, літературознавців часто порівнюється зі сприйняттям світу узагалі, важливість цього процесу враховують як учителі-практики, так і учені-методисти. Борис Степанишин наголошує на діалогічності розуміння, яке передбачає обмін емоціями, почуттями, думками, ідеями. Таким чином, «через естетичне відбувається вплив на морально-етичну сферу» [16, с. 203]. Одним з ключів цього впливу на учня-читача є виразно-художнє читання, адже «механічне, інтонаційно-бліде читання не збудить почуттів, не викличе дії уяви, без чого не виникне і думка». А приклад асоціативного мислення має подати учитель, «приклад такої триєдиної сили «почуття – картина – думка». Борис Степанишин, і як учений-методист, і як учитель-практик, розуміє, що без цілеспрямованої інтенсифікації психіки учень не тільки не зможе сприйняти літературний твір як мистецтво слова, а й залишиться байдужим до літератури як шкільного предмета, що в майбутньому переросте у нехті до читання і спустошливо відіб'ється на внутрішньому світі особистості учня [16, с. 203]. Ці настанови і застереження суголосні міркуванням представника школи рецептивної естетики В. Ізера, котрий уважав процес читання розгортанням динамічного характеру твору, коли читач і автор беруть участь у грі уяви, де важливим є залучення чуттєвих образів до процесу творення речей заради читання, яке приємне тільки тоді, коли активне й творче [8, с. 349-366]. Більше того, активність читача є запорукою реалізації діалогічного підходу до процесу сприйняття і розуміння художнього твору. Ідентифікуючи кожного учня як читача, який формується, збагачуючись у процесі сприйняття літературних творів, Борис Степанишин читання художньої книжки вважає «уявним діалогом автора з читачем, який подумки розмовляє з письменником, солідаризується з ним» [16, с. 46], а уміння читача пов'язати світ письменника зі своєю особою оцінює як «дуже важливе», оскільки «уміти читати – це не лише перейматися описаним, а й думати, почувати разом з героями, одне слово, – співпереживати» [17, с. 154]. Такі ж міркування стосовно сприйняття художнього твору знаходимо і в дослідженнях Євгена Пасічника, який наголошує на діалогічності відносин під час читання, називаючи процес сприйняття твору рівноправним діалогом двох індивідів, внутрішньою розмовою [Пас. С. 52-53]. Діалогічні відносини з текстом, за М. М. Бахтіним, – це особливі відносини. Вони стають можливими лише у випадку презентації цілісних висловлювань суб'єктів взаємодії. У міркуваннях автора та персонажів твору зафіксовано смілові позиції різних учасників діалогу. Це ще раз підтверджує думку про те, що діалог виникає як результат зіткнення смислових позицій партнерів по спілкуванню [2, с. 123].

«Комунікування читача й автора може відбуватися в різних формах: зустрічі з улюбленими творами письменників, студіювання щоденників, листів, спогадів сучасників, біографічно-художніх книг, перегляд альбомів-персоналій, документальних і художніх фільмів, бібліографічний пошук, участь у проведенні вечорів, відвідання музеїв і виставок, зустрічей із сучасниками письменника тощо. Але це лише «опосередковане спілкування», яке виступає як доповнення до безпосередньої зустрічі Автора з Читачем, яка носить, як наголошує Борис Степанишин, інтимний характер, «тільки за такої умови повністю спрацьовує принцип єдності світу школяра і поета (прозаїка, драматурга)» [16, с.46].

Відтак лише в парадигмі текст / читач за умови відповідної підготовленості та наявності позитивної настанови та готовності діяти можлива реалізація діалогу між учнем-читачем та автором твору, що і засвідчує рівень сформованості у школярів читацької компетентності.

Окрім того, сприйняття, на думку Бориса Степанишина, є чимось на кшталт лакмусового папірця, за допомогою якого визначаються можливості учня, тобто рівень сформованості його інтерпретаційної свідомості та результати певного способу організації процесу навчання.

Актуалізуючи думку відомого російського літературознавця Г. Гуковського про систему художніх образів, про те, що залучення поняття «образ» виключно до персонажів літературного твору спотворює, звужує, вульгаризує реальний стан речей [5, с. 203-211], відстоює необхідність формування в учнів уміння аналізувати окремих художніх образ у його зв'язках з іншими образами, актуалізуючи поряд з образами-персонажами образи іншої природи: слухові, дотикові, образи-події, образи-персонажі, образи-запахи. Застерігає, що коли йдеться про образ-персонаж, не можна роботу над його осмисленням зводити до «переказу життєвого шляху героя» [17, с. 152].

Процес сприйняття літературного твору, отже, передбачає засвоєння учнями низки відповідних знань, формування відповідних умінь і навичок, які є продуктом їхньої читацької культури. У формулюванні Бориса Степанишина це «літературно-читацькі здатності, які розвиваються за умови особливої роботи уяви, уваги і розуміння» [16, с. 225]. Тобто сформованість читацької компетентності пе-

редбачає, на глибоке переконання ученого, високий рівень розвитку як інтелектуальних, так і творчих здібностей людини. Промовляючи за читача-учня дуже часто про дуже складні ситуації, література відкриває широке поле педагогічному маневру, який не завжди і учитель, і учень використовують сповна. Література як мистецтво слова є тим видом міжособистісної комунікації, котра покликана зауважити, пережити і назвати те, що учень (як читач, що швидко змінюється, бо переходить з одної вікової категорії в іншу) ледве передчуває. Ідеться про перетворення цінностей естетичних у цінності особисті, у життєву якість.

Сприймаючи літературний твір, учень уже існує в культурі. Існує через уміння реагувати на пізнане. Борис Степанишин глибоко переконаний, що рецептивні дії учнів-читачів забезпечать їхній діалог з твором, коли відбуватимуться в такій послідовності: прочитати – пережити – зрозуміти – прокоментувати. Ідеться про діяльну природу сприйняття узагалі і читання зокрема, на що указує В. Ф. Асмус, зауважуючи, що зміст художнього твору не переходить із твору в голову читача. Він відтворюється, вибудовується самим читачем за орієнтирами, даними у творі, але з кінцевим результатом, який визначається розумовою, духовною, душевною діяльністю читача. Діяльність ця є творчістю. Ніякий твір не може бути зрозумілим, якщо читач сам, на свій страх і ризик не пройде у своїй власній свідомості шляхом, накресленим у творі автором» [1, с. 42]. Уявляти прочитане в образах і картинах – чи не найголовніше вміння, яке має сформуватися в учня в процесі літературної освіти, адже власні думки виникнуть лише за асоціаціями з прочитаним: читач, який не уявляє, нічого і не відчує і «ні над чим не замислиться» [17, с. 154]. Щораз вищу якість переживання і розуміння учень досягає завдяки бесіді за питаннями учителя: «Ніякий інший метод, крім бесіди, не створює такої навчально-виховної ситуації, за якої учень своїми словами висловлює власну думку. Бесіда звільняє від лабет догматизму, від звички говорити завчено – «так, як книжка пише», коли на світ народжуються міркування, не передбачені ні підручником, ні вчителем» [16, с. 124]. Ідеться про те, що вчитель-словесник свідомий того, що літературний твір як об'єкт емоційного сприйняття і розуміння диктує правила рецепції, в такий спосіб організує діалог учня з текстом, щоб спонтанні емоції у результаті інтелектуальних актів привели до свідомих естетичних переживань. На думку психологів, основою будь-якої форми діалогічного спілкування є запитання. Без них діалог перетворюється на монолог. Формування і формулювання запитань, пошуки відповідей на них – головне у творчому розумінні художнього твору. Свого часу Є. М. Ільїн підкреслював залежність розуміння літературного твору від уміння особистості формулювати проблемні запитання. На його думку, нічого не може бути більш значущого від поставленого самому собі запитання, яке хвилює всіх [9]. Борис Степанишин пропонує залучати учнів до формулювання запитань на різних етапах уроку, надавати перевагу запитанням розвивального, а не репродуктивного характеру. На його думку, бесіда має бути емоційно забарвленою, а не «зашнурованою»: хай лунають репліки, вигуки, оплески, запитання учнів [16, с. 123].

Відтак маємо свого роду алгоритм формування діяльного компоненту читацької компетентності, що пов'язаний із рецептивно-естетичною діяльністю учнів і охоплює здатність до переведення природних емоцій в естетичну площину, до розуміння авторського задуму, до розкриття комунікативного характеру художнього твору, до самостійної оцінки художнього твору як естетичного явища [15, с. 3]. На думку Бориса Степанишина, досягти високої результативності у цій площині літераторам допоможуть знання з естетики, особливо розуміння основ художнього освоєння дійсності, мистецького пізнання дійсності, загальні закономірності й спрямування розвитку мистецтва, зокрема й словесного, «без естетичного осмислення літературного твору учень не засвоїть таких понять, як піднесене і низьке, героїчне і буденне, комічне, драматичне і трагічне» [17, с. 35].

До необхідних компетенцій, за Борисом Степанишином, належать: уміння систематизувати й узагальнювати прочитане, володіти різноманітними методами читання, уміння робити відповідні виписки, «бути при читанні уважним, щоб зосередитися на змісті і взяти з книги все цінне» [17, с. 23]. Отже, ідеться про читацьку компетентність як цілісну системну якість особистості читача. Виокремлюється когнітивний компонент – опрацювання художніх творів, визначених навчальною програмою, володіння системою знань з основ теорії літератури («читати кваліфіковано»), сформованість навичок здобуття й опрацювання інформації («систематизувати й узагальнювати прочитане»).

Висновок. Отже, щоб учні стали кваліфікованими читачами, учителям потрібно працювати над формуванням у них читацьких компетентностей, котрі в комплексі призведуть до інтенсивного естетичного переживання. Найважливішими серед них, на думку Бориса Степанишина, є уміння мислити художніми образами, розуміти метафоричну мову літературного твору, відчувати асоціативне багатство слова, сприймати умовність художньої форми, поетичний домисел. Адже справжній читач той, який сторінками тексту читає себе, своє внутрішнє «Я», свої внутрішні орієнтири на довколишній світ і себе в ньому як суб'єкт дії, а не той, що читає текст заради нагромадження інформативного матеріалу.

На глибоке переконання ученого-методиста, «уміння читати кваліфіковано, себто осмислено», забезпечить учневі в майбутньому можливість вести повноцінне духовне життя:

Література:

1. Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество / В. Ф. Асмус // Вопросы литературы. – 1961. – № 2. – С. 42.
2. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Художественная литература, 1986. – С. 80–160.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь: Собр. соч. В 6-т. / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5. – М-ка, С. 23–361.
4. Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури / Н. Й. Волошина. – К. : Рад. Школа, 1985. – 102 с.
5. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе / Г. А. Гуковский. – М. : Просвещение, 1966. – 266 с.
6. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. – [Чинний від 2004-14-01]. – К. : КНТ, 2004. – 88 с.
7. Зубрицька М. Номо legens: читання як соціокультурний феномен / Марія Зубрицька. – Львів : Літопис, 2004. – 352 с.
8. Ізер В. процес читання: феноменологічне наближення / В. Ізер // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / [за ред. М. Зубрицької]. – 2-вид., доповнен. – Львів : Літопис, 2001. – С. 349–366.
9. Ильин Е. Н. Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника / Е. Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
10. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : монографія / О. О. Ісаєва. – К. : Б. в., 2003. – 380 с.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность и личность // Алексей Николаевич Леонтьев // Вопросы философии. – 1974. – № 5. – С. 65–78.
12. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии // Алексей Николаевич Леонтьев // Вопросы психологии. – М., 1972. – № 1. – С. 4–9.
13. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середній школі : навч. посіб. / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
14. Росінська З. Самототожність реципієнта. Психоаналітична точка зору. / Зоф'я Росінська // Література. Теорія. Методологія: Пер. з польськ. С. Яковенка. / Упор. і наук.ред. Д. Уліцької. – К. : Вид. дім «Кисво-Могиланська академія», 2006. – С. 312–332.
15. Сафарян С. Формування активної читацької діяльності – складової інформаційно-методичного середовища вчителів світової літератури / С. Сафарян // Всесвітня література в сучасній школі: Щомісячний науково-методичний журнал. – Київ, 2012. – № 4. – С. 2–5.
16. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі / Борис Степанишин. – К. : Проза, 1995. – 256 с.
17. Степанишин Б. Стратегія і тактика в літературній освіті учнів: роздуми старого словесника, або Від «альфи» до «омеги» у викладанні рідного письменства в школі: Навчальний посібник / Борис Степанишин. – К. : Веселка, Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 191 с.
18. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Ганна Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.
19. Фасоля А. Літературна освіта: компетенції, компетентності, знання, уміння і навички / Анатолій Фасоля // Українська література в загальноосвітній школі: Щомісячний науково-методичний журнал. – 2012. – № 6–7. – С. 26–31.
20. Яценко Т. Розвиток літературної компетентності учнів основної школи на уроках вивчення української класичної прози / Т. Яценко // Українська мова і література в школі. – Київ, 2012. – № 8. – С. 16–19.